

Oelkers, Jürgen

Ganztagsschule und Bildungsstandards

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Leben – Lernen – Leisten*. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 38-48. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2009)



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Ganztagsschule und Bildungsstandards - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Leben – Lernen – Leisten*. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 38-48 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47317 - DOI: 10.25656/01:4731

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47317>

<https://doi.org/10.25656/01:4731>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2009

Leben – Lernen – Leisten

Mit Beiträgen von
Eva Adelt, Ralf Augsburg, Hans-Peter
Bergmann, Sabine Brendel, Kerstin
Clausen, Wolfgang Edelstein, Stephan
Ellinger, Diana Grundmann, Janina Hamf,
Doris Holland, Heiko Hübner,
Till-Sebastian Idel, Christian Kammler,
Susanne Kortas, Jürgen Oelkers,
Christine Preiß, Franz Prüß, Jörg
Ramseger, Norbert Reichel, Rolf Richter,
Georg Rutz, Jörg Schlömerkemper,
Matthias Schöpa, Heike Seupel, Witlof
Vollstädt, Anna Lena Wagener, Gabriele
Weigand, Dieter Wunder, Lothar Zepp,
Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2009

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der
Firma Wehrfritz.

Titelbilder: Helle Becker

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974394-4

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
-------------------------------	---

Leitthema: Leben – Lernen – Leisten

Jörg Schlömerkemper	
Leben – Lernen – Leisten	
Perspektiven einer pädagogischen Schulkultur für den „ganzen Tag“	10
Witlof Vollstädt	
Individuelle Förderung in der Ganztagsschule:	
Qualitätsansprüche und Möglichkeiten	24
Jürgen Oelkers	
Ganztagsschule und Bildungsstandards	38

Berichte aus den Bundesländern

Heiko Hübner	
Ganztagsschulentwicklung im Land Sachsen-Anhalt	50
Eva Adelt, Norbert Reichel	
Öffnung von Schule – Öffnung zur Schule. Bilanz und Perspektiven	
der Ganztagsschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen	59

Pädagogische Grundlagen

Gabriele Weigand	
Anthropologisch-pädagogische Grundlagen der Ganztagsschule	70
Wolfgang Edelstein	
Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagsschule	80

Christine Preiß	
Die Ganztagsschule als kinder- und jugendgerechte Lebensschule	94
Lothar Zepp	
Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(ssteigerung) bei Halbtags- und Ganztagschülern	103
Jörg Ramseger	
Rhythmisierung – der Versuch, eine gute Zeitstruktur zu finden. Vorschläge zur Gestaltung des Ganztags im Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule	121

Praxis

Christian Kammler	
Kulturelle Praxis in der Ganztagsschule	132
Sabine Brendel, Heike Seupel	
Bedarfsorientierte Unterstützung von Ganztagschulen – Die Serviceagenturen im Programm „Ideen für Mehr! Ganztätig lernen.“ ...	148
Doris Holland	
Interne Evaluation der Georg-Forster-Gesamtschule Wörrstadt mit Hilfe von SEIS	162

Wissenschaft und Forschung

Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa	
Die gesundheitsfördernde Ganztagschule	178
Stephan Ellinger	
Effektive Förderung bei drohendem Schulabsentismus	189

Nachrichten

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf	
„Ganztagschulen werden mehr – Bildung lokal verantworten“	198
Rolf Richter, Georg Rutz	
Nachhaltiges Lernen in der Ganztagschule – Partizipation, Individualisierung, Kooperation	208
Diana Grundmann	
Die Multiplikatorenausbildung „Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ganztagschulen“	219

Hans-Peter Bergmann, Anna Lena Wagener Ganztagsgrundschulen auf dem Weg zu Konzepten individueller Förderung. Ein Fortbildungsbaustein des BLK-Verbundprojekts „Lernen für den Ganztag“	223
--	-----

Rezensionen

Kerstin Clausen Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hrsg.): Qualitätsstandards für die Schulverpflegung, Eigenpublikation 2007	228
Dieter Wunder Otto, Coelen (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung, VS Verlag 2004; Dies. (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme, Waxmann 2005	229
Georg Rutz Kahl, Knauer (Hrsg.): Bildungschancen in der neuen Ganztagsschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen, Beltz 2008	231
Till-Sebastian Idel Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland (StEG), Juventa 2007	236

Anhang

GGT-Adressen	240
Beitrittsformular	242
Autorinnen und Autoren	243
Gesamt-Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienen Jahrbücher	247

Ganztagsschule und Bildungsstandards

Bildungsstandards haben zunächst nichts damit zu tun, ob die Schülerinnen und Schüler nur bis zum Mittag oder auch am Nachmittag zur Schule gehen. Bildungsstandards sind Leistungserwartungen oder Ziele, deren Erreichbarkeit mit Hilfe von Kompetenzstufen beschrieben wird. Gegenüber Lehrplänen hat das den Vorteil, dass nicht ein Ziel für alle gelten soll. Der Grad der Erreichung wird getestet, notwendig dafür sind validierte Aufgabenkulturen, die fortlaufend erneuert werden. Die Organisation der Schule und genauer, die Dauer des Schultages, ist dabei nicht von ausschlaggebender Bedeutung. Ganztagsschulen sind nicht einfach die natürlichen Verbündeten von Bildungsstandards.

Erweitert man den Begriff der „Bildungsstandards“ und bringt ihn zusammen mit der Frage der Qualitätssicherung in den Schulen, dann ergibt sich ein anderes Bild. Standards sind dann nicht einfach Leistungsziele für den Unterricht, sondern Kriterien für die je erreichte Qualität. In diesem Sinne sind Standards verknüpft mit Schulentwicklung (ausführlich zur These: Oelkers/Reusser 2008). In gewisser Hinsicht richten sich alle Schulen an „Standards“ aus, aber sie unterscheiden sich in ihrer Qualität zum Teil beträchtlich. Schulstandards wie Unterricht, Beratung oder Elternarbeit werden sehr verschieden realisiert. Doch jede Schule kann höhere Niveaus erreichen.

„Ganztagsschulen“ stellen in diesem Sinne Entwicklungschancen dar. Mit mehr Zeit und besseren Ressourcen kann mehr erreicht werden, allerdings nur dann, wenn die Grundregeln der Qualitätssicherung beachtet werden. Allein auf Ganztagsschulen zu verweisen, genügt nicht. Zunächst frage ich, was „Ganztagsschulen“ mit Qualitätssicherung zu tun haben, eine Verknüpfung, die sich nicht allein aus der Verlängerung des Schultages ergibt (1). In einem zweiten Schritt bestimme ich näher die Anforderungen an Qualitätssicherung (2). Und abschließend gehe ich auf die Rolle ein, die Leistungsstandards in diesem Prozess einnehmen (3).

1. Ganztagsschulen im Vergleich

Gemäß dem PISA-Ranking sind die besten Bildungssysteme Ganztagsschulen oder ganztägige Kombinationen aus Schul- und Betreuungsangeboten. Aber die schlechtesten Systeme sind auch Ganztagsschulen. In dieser formalen Hinsicht besteht zwischen Schweden und Chile kein Unterschied, der sich erst zeigt, wenn

die Qualität betrachtet wird. Die bloße Verlängerung der Schulzeit kann auch dazu führen, die bestehenden Qualitätsniveaus zu senken, weil einfach nur *mehr vom Gleichen* geboten wird, ohne neue Qualität hervorzubringen. Nur weil Schulen Ganztagschulen sind, bieten sie noch keine Gewähr, sich positiv zu entwickeln. Entscheidend ist, ob und wenn ja, wie der neue Zeitrahmen zu den Qualitätszielen passt.

Die bildungspolitischen Begründungen für Ganztagschulen bezogen sich vor fünf Jahren bei Beginn des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Wesentlichen auf drei Argumente, die Fragen der Qualitätssicherung kaum berührten:

- Ein ganztägiges Angebot entlastet die Eltern, speziell die Mütter, von Erziehungsaufgaben; beide Elternteile können ohne pädagogischen Verlust erwerbstätig sein.
- Die ganztägige Schulbetreuung aller Kinder kann die Nachteile der „Herkunftsmilieus“ reduzieren, die zum deutschen PISA-Ergebnis wesentlich beigetragen haben.
- Ganztägige Beschulung fördert die ganzheitliche Entwicklung der Kinder, weil genügend Zeit für zusätzliche Angebote und individuelle Förderung zur Verfügung steht.

Vor allem das erste Argument hat politische Durchschlagskraft entfaltet, weil beidseitige Erwerbstätigkeit der Eltern ohnehin die Regel ist und nunmehr für professionelle Tagesbetreuung gesorgt werden kann. Dieses Argument gilt unverändert.¹ Das zweite und dritte Argument war verknüpft mit Hypothesen,² die sich so nicht haben realisieren lassen. Nachteile von Milieus kann man nicht einfach durch Verlängerung des Schultages ausgleichen, und die ganzheitliche Entwicklung der Kinder ist nicht dadurch zu erreichen, dass zusätzliche Fächer unterrichtet werden, etwa nach dem Motto: Mehr Musik gleicht aus, was zu viel Mathematik anrichtet.

Im europäischen Ausland außerhalb des deutschen Sprachraums sind durchgehend Schulen Ganztagschulen. Es gibt nicht „Schulen“ und daneben – als Sondertypus – „Ganztagschulen“ (Renz 2002). Klassische Beispiele sind England und Frankreich. In Frankreich besteht seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht 1882 ein verbindlicher Vormittags- und Nachmittagsunterricht, der von einer zweistündigen Mittagspause unterbrochen wird. Die Schule beginnt zwischen 8.00 Uhr und 8.30 Uhr und endet um 16.00 Uhr. Der Mittwochnachmittag ist frei und wurde im Sinne des Kulturkampf-Kompromisses für religiöse Unterweisung genutzt. Im Primarbereich und teilweise auch im Sekundarbereich fand lange Zeit am Samstagvormittag Unterricht statt.

Ähnlich gibt es in den staatlichen Schulen in England eine „morning“ und eine „afternoon session“, gemeinsame Schulmahlzeiten sowie verlässlich geregelte Anfangs- und Endzeiten. Allerdings verfügen die Schulen, verglichen mit Frankreich, über ein hohes Maß an Autonomie, die sich etwa darin zeigt, dass die Schulen

Umfang und Länge der Unterrichtseinheiten selbst festlegen können. Im Gegensatz sind sie Kontrollen unterworfen, die in Deutschland derzeit kaum vorstellbar wären. In England gibt es ein striktes National Curriculum, Standards für jedes Fach auf jeder Schulstufe, Leistungstests, regelmäßige externe Evaluationen und ein öffentliches Schulranking. Was also deutsche Lehrerwerkschaften vehement ablehnen, ist in den staatlichen Schulen Englands Alltag.

In beiden Systemen findet während des Schultages nicht nur Unterricht statt. In Frankreich etwa wird zusätzlich angeboten

- Förderunterricht und Hausaufgabenbetreuung durch pädagogisches Personal,
- Betreuung (garderie) jüngerer Kinder vor und nach dem Unterricht,
- Benutzung von fachlich geleiteten Schulbibliotheken und Mediotheken,
- sportliche und musische Angebote außerhalb des Curriculums sowie
- Bündelung von schulischen und außerschulischen Aktivitäten in kommunalen Projekten.

Der gesamte Tag von Kindern und Jugendlichen steht in England und Frankreich der Schule zur Verfügung, mit zum Teil jahrzehntelanger Erfahrung, was „ganzheitliche“ Schulgestaltung ausmachen kann und muss.

Der Spitzenreiter im PISA-Ranking ist bekanntlich Finnland. Es gibt in Finnland – wie auch in Norwegen oder Schweden – kein gegliedertes Schulsystem und keine parallele Angebotsstruktur, die auf Selektion hin angelegt ist. Die finnische Gesamtschule ist das *einzige* Angebot für Schülerinnen und Schüler zwischen sieben und sechzehn Jahren, sie ist zu unterscheiden von der deutschen „integrierten Gesamtschule“, die als Nebenform zum Gymnasium entstanden ist. Die finnische Schulorganisation ist sehr flexibel und weist sehr hohe lokale Unterschiede auf, was möglich ist, weil in den landesweiten Richtlinien, im Unterschied zu Deutschland, möglichst *wenig* festgelegt wird. Zuständig sind lokale *Boards*, die den staatlichen Rahmen ausgestalten, für die Einstellung der Lehrkräfte zuständig sind und die Entwicklung der Schulen koordinieren.

In den ersten beiden Klassen dürfen pro Tag maximal fünf Stunden Unterricht stattfinden, in den übrigen Klassen bis zum Ende der Gesamtschule höchstens sieben Stunden. Der Unterricht beginnt zwischen 8.00 und 9.00 Uhr und endet für die ersten beiden Klassen zwischen 12.00 und 13.00 Uhr; in den übrigen Klassen kann er bis 15.00 Uhr dauern. Festgelegt wird die Dauer eines Tages vor Ort, es gibt keinen landesweiten Stundenplan. In den Schultag integriert sind Schulmahlzeiten für die Klassen, die nach dem Mittag noch Unterricht erhalten. Im Unterschied zu Schweden gibt es in Finnland noch keine freie Schulwahl.

Wesentlich ist, dass die finnische Schule nicht nur Unterrichtsschule ist, sondern als umfassender Lern- und Arbeitsraum verstanden wird. Zusätzliche Angebote betreffen medizinische Betreuung, psychologische Beratung sowie sozialpädagogische Dienste, die integrativ in der Schule, wenngleich außerhalb der Unterrichtszeiten, angeboten werden. Für sie sind *nicht* die Lehrkräfte zuständig. Es gibt je nach

Lage vor Ort also eine de facto Tagesbetreuung, die von den Schulen und den sozialen Einrichtungen gemeinsam besorgt und unterhalten wird. Das erklärt den in Deutschland viel diskutierte Befund, dass der finanzielle Aufwand für Schulen geringer und der Ertrag gemäß PISA-Standards höher ist; die Kosten werden einfach zwischen den schulischen und den sozialen Budgets aufgeteilt.

Ein interessantes Beispiel ist England, historisch ein Bildungssystem mit vergleichsweise niedriger Qualität im öffentlichen Sektor und in Deutschland lange Zeit ein Beweis dafür, dass Gesamtschulen das Niveau senken und nicht steigern. Aber weder die konservative noch die Labour-Administration haben an der Struktur der *comprehensive school* etwas geändert, etwa in Richtung auf eine Annäherung an das selektive Schulsystem in Deutschland. Durchgehendes Ziel der Politik war die Entwicklung besserer Qualität des bestehenden Systems, das in zwanzig Jahren einen tiefgreifenden Wandel erlebte. Das zentrale Kennzeichen war die Verbindung eines ganztägigen Angebots mit neuen Instrumenten der Qualitätssicherung.

Für die dafür notwendige gesetzliche Grundlage lieferte der *Education Reform Act* von 1988. Das Gesetz sah drei zentrale Maßnahmen vor:

- die Einführung eines verbindlichen Nationalen Curriculums mit expliziten Leistungsstandards pro Fach und Einheit,
 - die Erhöhung der Autonomie und Verantwortung der Einzelschule bei gleichzeitiger Neuordnung der Schulaufsicht
 - und die Einrichtung von unabhängigen Evaluationsagenturen zur regelmäßigen Erhebung der Schulqualität und deren Beschreibung in öffentlichen Rankings.
- Der Geist dieses Gesetzes ist seinerzeit von den Lehrkräften und ihren Verbänden als gleichzeitig „konservativ“ und „neoliberal“ bekämpft worden; die Schulqualität, soweit messbar, ist gestiegen, wie sich etwa in den PISA-Resultaten zum naturwissenschaftlichen Unterricht gezeigt hat. Notwendig waren dafür neben den neuen Formen von Autonomie und Kontrolle steigende Investitionen, vor allem im Bereich der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Wer in der Schule Neues will, muss die Lehrkräfte dafür gewinnen und sie darauf einstellen; wenn das Neue nur verordnet wird, wird es im Schulalltag zerrieben.

Diejenigen Bildungssysteme, die in der PISA-Studie am besten abgeschnitten haben, begannen vor mehr als zwanzig Jahren mit weit reichenden Schulentwicklungen. Die heutige Qualität ist also weder Zufall noch Gottesgeschenk, sondern das Ergebnis einer aufwändigen und teuren Entwicklungsarbeit. Für das deutsche System war lange kennzeichnend, dass Veränderungen ohne Entwicklungsvorlauf verordnet werden, so dass immer die Erprobung den Ernstfall darstellte. Man weiß aber aus der historischen Bildungsforschung, dass auf diesem Wege nur der Status quo befördert wird. Die Reform bestätigt den alten Zustand, solange das System nicht wirklich lernen kann, wie es sich verändern soll. Dafür sind Versuche nötig und nicht einfach Verordnungen, während es nirgendwo eine derart verdichtete und mächtige Bildungsverwaltung gibt wie in Deutschland. Paradoxerweise führt

das dazu, dass die einzelnen Schulen faktisch unbeaufsichtigt verfahren können, ohne über wirkliche Autonomie zu verfügen.

Was haben die Länder mit den besten PISA-Resultaten dem deutschen System voraus? Es handelt sich, wie gesagt, nicht einfach formal um „Ganztagsschulen“, sondern um Schulen mit besonderen Formen von Qualitätsentwicklung. Dabei lässt sich das deutsche System am besten mit skandinavischen und angelsächsischen Systemen vergleichen, die Qualität in asiatischen Schulen entsteht in einem völlig anderen kulturellen Umfeld. In einem solchen Vergleich haben deutsche Schulen einen geringen Grad an Autonomie, wenig Erfahrungen mit gezielter Entwicklung und eher schwachen Kultur für Transparenz. Nichts erstaunt deutsche Lehrkräfte mehr als der Tatbestand, dass im Ausland Eltern „unangemeldet“ Unterrichtsbesuche machen können und die Lehrkräfte das für eine professionelle Selbstverständlichkeit halten.

Viele Bildungssysteme verfügen heute über Standards, Leistungstests und komplexe Formen der Evaluation. Es ist die erklärte Politik der deutschen Kultusministerkonferenz, die künftige Bildungsentwicklung mit starken Elementen der „Outputsteuerung“ zu verbinden. Das Wort ist nicht schön, aber es verweist auf eine entscheidende Schwäche des jetzigen Systems. Niemand nämlich überprüft, ob und wie die Ziele erreicht werden, die Politik und Gesellschaft der Schule setzen. Wenn man ehrlich ist, muss man auch sagen, dass es *erreichbare* Ziele bisher kaum gibt. Die zentrale Frage ist, wie Zielsteuerung und Eigenverantwortung in Einklang gebracht werden können (Oelkers 2003).

2. Qualitätssicherung und Eigenverantwortung

Grundlegend für Qualitätssicherung sind Ziele, auf die hin sich die Schulen entwickeln wollen und die sie also selbst im Rahmen der staatlichen Vorgaben bestimmen können. Ziele beziehen sich auf den Leistungsbereich, aber sie gelten auch für die Schulorganisation und die Entwicklung der Schulkultur. Ziele selbst definieren sich von ihrer Erreichbarkeit her, sie müssen daher von der Prosa der Leitbilder unterschieden werden, die der Selbstverständigung dienen und daher eine Überzeugungsrhetorik vertreten müssen. Die Eigenverantwortung der Schule bezieht sich auf die Ergebnisse der Entwicklung jenseits der Rhetorik, die allzu leicht für die Wirklichkeit selbst genommen wird. Das Leitbild beschreibt den Anspruch der Schule an sich selbst, aber damit nicht schon ihre Qualität.

- Wer tatsächlich Ziele erreichen will, muss sie so präzise wie möglich beschreiben,
- einen Zeitrahmen festlegen,
- die Ressourcen abschätzen und konkrete Schritte einleiten.
- Zwischenzeitlich und vor allem am Ende wird Bilanz gezogen, bevor die nächste Etappe eingeleitet werden kann.

Schulen sind dann nicht für alles verantwortlich, sondern nur für das, was sie an konkreten Zielen anstreben. Die Zielsteuerung entlastet so von überzogenen gesellschaftlichen Erwartungen, bei denen immer nur eines klar ist, nämlich dass Schulen ihnen unmöglich gerecht werden können. Verantwortung kann nur für das übernommen werden, was auch erreichbar ist. Und es ist auch nicht so, dass sich der Staat zurückzieht und die Schulen sich selbst überlässt, die Verantwortung ist durchaus geteilt.

Umgesetzt in Schulentwicklung sind vor allem fünf Parameter zu nennen, die als die großen Faktoren der Schulreform gelten können, nämlich

- die Etablierung von Schulleitungen mit klaren Kompetenzen,
- die regelmäßige externe Evaluation von Schulen und so die Orientierung am Ergebnis,
- Rückmeldung der Ergebnisse bis zum Unterricht,
- die Entwicklung einer aktiven Rolle der Schülerinnen und Schüler,
- die weitgehende Umgestaltung der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte auf den Bedarf der Schule.

Schulen stehen vor sehr komplexen Führungs- und Managementaufgaben, die ohne eigens dafür ausgebildete Leitungen nur sehr unzureichend bewältigt werden können. Je heterogener die Schülerschaft wird, je höher die Anforderungen an das Lernen beschaffen sind und je zielgenauer die Entwicklung verlaufen soll, desto mehr ist eine qualitativ überzeugende Schulleitung gefragt. Wenn ernsthaft eine Umstellung der Schulentwicklung weg von der Inputsteuerung hin zum Resultat erfolgen soll, dann vermehren sich die Leitungsaufgaben und eine Organisation oberhalb des Kollegiums ist erforderlich, die über echte Kompetenzen verfügt.

Die Qualität der einzelnen Schule muss fortlaufend überprüft werden, und zwar so, dass die klassischen Abwehrformeln nicht länger greifen. Externe Evaluationen zwingen keineswegs zur „Einförmigkeit“ des Unterrichts und der Blick von außen behindert nicht die Freiheiten der Lehrkräfte. Im Gegenteil sind Evaluationen vor Ort, die nach klaren und transparenten Kriterien von im Feld anerkannten Experten durchgeführt werden, eine der wenigen unmittelbar wirksamen Maßnahmen, die es überhaupt gibt. Das gilt auch und gerade dann, wenn nicht nur Stärken, sondern auch Schwächen in den Blick genommen werden. Wenn sie mit ihren Schwächen konfrontiert werden, wollen alle sozialen Organisationen unmittelbar handeln. Die Frage ist dann nur, welche Möglichkeiten sie zur Verfügung haben.

Demgegenüber wird die Reform der Ausbildung Jahre dauern und vermutlich Stückwerk bleiben. Die eigentlich unbestrittene Umstellung der Weiterbildung auf den Bedarf der Schule wird ebenfalls länger dauern und hat ein schwieriges Gelände vor sich. Die Lehrkräfte lernen gerade erst, ihre lange berufliche Qualifikation nicht als Privatsache zu betrachten, sondern dabei von den Zielen ihrer Schule auszugehen, die notfalls auch gegen die Pläne einzelner Lehrkräfte realisiert werden müssen. Das verlangt Leitung und den grundlegenden Wandel der Schulkultur, der auch

beim Aufbau von Feedback-Systemen oder vergleichender Leistungsbewertung vorausgesetzt wird. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern transparent nach innen wie nach außen.

Auf dieser Linie muss sich die Professionalisierung der *Lehrerschaft* vollziehen, was inzwischen in der Forschung eine weitgehend anerkannte Größe ist und etwa in der Schweiz auch die Bildungspolitik bestimmt. Demgegenüber ist das Aufgabenspektrum und Anforderungsprofil der *Schülerschaft* – auch in der internationalen Literatur – so gut wie gar nicht entwickelt worden. Es gibt kaum Hinweise auf eine sinnvoll veränderte Schülerrolle, die sich auf die erwartbaren Entwicklungen von Schulorganisation und Unterricht beziehen würden.

- Schüler müssen auf veränderte Leistungserwartungen vorbereitet werden und besondere Funktionen in Lernprogrammen erhalten.
- Sie tragen Verantwortung für den eigenen Lernerfolg und sind an der Qualitätssicherung beteiligt.
- Wofür die Schüler zuständig sind und was ihre Verantwortung für sich selbst ausmacht, muss explizit gemacht werden.
- Ihre Erfahrungen stellen für die Schule eine unverzichtbare Ressource dar.

Die Praxis wird de facto zwischen der einzelnen Lehrkraft und den jeweiligen Schülern ausgehandelt, wobei keine klaren Spielregeln definiert sind. Die *checks and balances* in den Beziehungen werden von den Lehrkräften definiert und dominiert, die Macht der Schüler artikuliert sich oft nur subversiv, es gibt keine oder viel zu wenig regelmäßige Bilanzen, bei denen die Qualitätseinschätzungen der Schüler wirkliches Gewicht erhielten.

Aber: Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab, dass die Schülerinnen und Schüler wissen und einsehen, warum sie lernen, was sie lernen.

Das Erreichen von Leistungszielen hängt davon ab, wie die Schüler ihre Lernressourcen nutzen und welche Betreuung sie bei ihrer Lerntätigkeit erfahren. Die wichtigste Ressource zur Bewältigung von schulischen Lernaufgaben ist die zur Verfügung stehende Zeit sowie die Art und Weise, wie sie eingesetzt wird. Insofern scheint es doch einen Zusammenhang mit Ganztagschulen zu geben, erweitert sich doch damit der Zeitrahmen erheblich. Mehr Zeit scheint auch bessere Betreuung zu ermöglichen, also einen besonders kritischen Erfolgsfaktor zu verbessern.

Aber es erweitert sich auch der Kreis der Anbieter und Nutzer. Es wird geradezu davor gewarnt, mit der Ganztagschule die Unterrichtszeit zu verlängern. Stattdessen soll das außerunterrichtliche Angebot erweitert werden, mit der Konsequenz, dass sich die zeitlichen Ressourcen für den Unterricht nicht merklich erhöhen. Gelegentlich ist von der Rückkehr der Schule zur „Ganzheit“ die Rede, womit ein Ausgleich zwischen kognitiven, emotionalen und sozialen Lernbereichen bezeichnet werden soll. Handwerkliche und überhaupt praktische Tätigkeiten werden betont, musische Lernfelder, körperliche Bewegung und auch soziales Engagement.

An diesen Bedenken ist richtig, dass sich eine intelligente Nutzung der Lernzeit nicht allein daran ablesen lässt, wie viele Stunden zur Verfügung stehen. Doch der zeitliche Aufwand für ein Schulfach wirkt sich unmittelbar auf die Leistungen aus. Randfächer sind durch ihre Stellung benachteiligt und daran würde sich auch nichts ändern, wenn neue Konzepte der Zeitnutzung zum Tragen kämen. Hier sollten die Schulen wesentlich mehr Autonomie erhalten, als dies heute üblich ist. Kennzeichnend für „eigenverantwortliche“ Schulen sind autonome Budgets und der flexible Einsatz von Zeit (Busemann/Oelkers/Rosenbusch 2007).

Wesentlich ist, dass die Reform den Unterricht erreicht, also den Bereich, den die Lehrkräfte am meisten schützen. Sie lieben es nicht, sich zu vergleichen, aber wissen zugleich, dass sie keineswegs alle gleich gut sind, wie die Literatur der Lehrerschaft immer implizit angenommen hat. In dieser Literatur spiegelt sich nicht Qualität, sondern Selbstzuschreibung. Andererseits ist eine zentrale Frage, wie Personalentwicklung der Zukunft aussehen soll und welche Instrumente dafür bereitstehen.

3. Die Rolle von Bildungsstandards

Die politische Diskussion der „Bildungsstandards“ geht auf einen amerikanischen Krisenreport zurück, der 1983 erschien und den bezeichnenden Titel *‘A Nation at Risk’* trug. Man kann das Bildungssystem der Vereinigten Staaten nur sehr begrenzt mit dem Deutschlands vergleichen. Das lässt sich an zwei kardinalen Unterschieden zeigen: In Deutschland gibt es keine High School und in den Vereinigten Staaten kein duales System in der Berufsbildung. Andererseits sind die bildungspolitischen Entwicklungen in den Vereinigten Staaten immer stark beachtet worden. Die Theorie der Bildungsstandards basiert im Wesentlichen auf amerikanischen Diskussionen, was auch für den Zusammenhang mit Tests und Evaluationen gilt.

Die Historikerin Diane Ravitch hat vor mehr als zehn Jahren einen Vorschlag gemacht, wie sich der diffuse Ausdruck „Bildungsstandards“ begrifflich präziser fassen und differenzieren lässt. Der Vorschlag hat sich als nützlich erwiesen und er ist etwa auch in der Schweiz diskutiert worden. Die Karriere des Konzepts der „Bildungsstandards“ war zunächst mehr von einem bildungspolitischen Slogan getragen als von einem genau definierten Begriff. Slogans stehen für pädagogische Bewegungen und werden zugespitzt politisiert, ohne die Assoziationen beschränken zu müssen. Das würde die polemische Besetzung des Ausdrucks „Standards“ mit der Industrienorm erklären.

Diane Ravitch versucht zu explizieren, was den unpolemischen Kern des Konzepts ausmacht. Ihre dreiteilige Theorie der Standards ist zum Problemverständnis hilfreich und sorgt für die notwendigen Differenzierungen.

Allgemein wird der Ausdruck „Standard“ mit einer doppelten Bedeutung gebraucht, als Ziel und als Maß der Zielerreichung.

- „A standard is both a *goal* (what should be done) and a *measure* of progress toward that goal (how well it was to be done)“ (Ravitch 1995, 7).
- Wenn der Ausdruck Sinn machen soll, muss er eine bestimmte Minimalbedingung erfüllen.
- Diese Bedingung wird so gefasst: „A Standard is not useful or meaningful unless there is some way to measure whether it is reached“ (ebd., 11).

Das unterscheidet Standards von den bisherigen Zielen. Für sie war wichtig, wie sie zustande kamen und auf welchen Ebenen sie formuliert wurden. Ob sie erfüllt oder verfehlt wurden, war vielleicht eine Frage, aber es gab nur sehr begrenzt Verfahren, diese Frage auch zu beantworten. Vor allem konnte nicht gesagt werden, ob über die einzelne Klasse und die jeweiligen Noten hinaus Ziele der allgemeinen Bildung in der Breite überhaupt angestrebt und dann auch erreicht wurden.

Diane Ravitch unterscheidet drei Typen von Standards:

- Festlegung der Gehalte: *content standards*;
- Festlegung der Leistungsniveaus: *performance standards*;
- Festlegung der Ressourcen, von denen die Möglichkeiten des Lernens bestimmt werden: *opportunity-to-learn standards*.

Diese drei Typen spielen zusammen und sind untereinander verknüpft, können also nicht einzeln betrachtet werden:

„Content standards without performance standards are meaningless. Content standards define what is to be taught and learned; performance standards describe how well it has been learned. Similarly, opportunity-to-learn standards cannot stand on their own, without content and performance standards“ (ebd., 13).

Damit wird die amerikanische Theoriediskussion bis Mitte der neunziger Jahre aus einer bestimmten Sicht zusammengefasst, wobei schon zu diesem Zeitpunkt die Frage des *Testens*, also die empirische Überprüfung der Standard-Erreichung, in den Mittelpunkt rückte. Seitdem ist in den Vereinigten Staaten intensiv versucht worden, für alle Unterrichtsfächer auf den verschiedenen Stufen des Schulsystems Standards zu entwickeln und die Ergebnisse zu testen. Das elaborierteste System in Europa ist – wie gezeigt – seit 1988 in England aufgebaut worden, und selbst in den liberalen Gesamtschulsystemen Skandinaviens werden inzwischen Standards und Tests verwendet.

Auch Ravitch schlägt den Gebrauch von Tests vor, die sich aber nicht einfach auf Schulwissen beziehen sollen, das wie im konventionellen Unterricht abgefragt wird, sondern mit denen die am Ende eines Lehrgangs erreichten Kompetenzen zur Problemlösung gemessen werden. Das geht auf einen Vorschlag des amerikanischen Psychologen Robert Glaser zurück und setzt ein aktives, kognitives Konzept von Lernen voraus. Schülerinnen und Schüler „empfangen“ im Unterricht nicht einfach Wissen, sondern *konstruieren* es auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen, ihres Vorwissens und ihres Verstehenshorizontes.

Schulen können also nicht „aus dem Nichts“ Wissen aufbauen, sondern nur die

gegebenen Erfahrungen und das vorhandene Wissen erweitern (Ravitch 1995, 103).

Allerdings ist die „Konstruktion“ des Wissens nicht so zu verstehen, dass es sich gleichsam um Erfindungen der Lernenden handelt. Das Fach oder neuerdings die „Lerndomäne“ bestimmt nach wie vor die Anforderungen des Unterrichts, also die Aufgaben und Leistungen.

Bildungsstandards sind Leistungserwartungen, in diesem Sinne normative Grössen, die sich im Erreichungsgrad unterscheiden.

Bildungsstandards werden mit Hilfe von Kompetenzmodellen als Leistungsdispositionen für einzelne *Fächer* oder inhaltliche *Lernbereiche* entwickelt. Die Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit zu Problemlösungen in Fächern, nicht auf isolierte psychische Dispositionen. Die Standards konkretisieren sich in Aufgabenstellungen, deren Bearbeitung anzeigt, welche Kompetenzstufe erreicht wurde. Das Ergebnis wird mit Hilfe von Leistungstests erfasst. Testaufgaben prüfen, ob und wie die Lernenden die Leistungserwartungen erfüllt haben oder nicht.

Gegenüber den bisherigen Lehrplänen ist neu, dass dafür Stufen der Erreichbarkeit zur Verfügung stehen. Stoffverteilungen oder die Bestimmung der Wissensanforderungen reichen nicht mehr aus. Das ist insofern sinnvoll, als Ziele nie gleich erreicht werden, was im Lehrplan alter Art immer vorausgesetzt wurde. Nunmehr werden verschiedene Stufen unterschieden, die auch für die Notengebung relevant werden. Zu diesem Zweck müssen Aufgaben generiert und auf ihre Validität hin geprüft werden. Erst dann sind sie testrelevant. Für sich genommen reichen Tests aber nicht aus, ihre Ergebnisse müssen die Schule und den Unterricht erreichen, wenn wirklich eine Steuerung durch Ergebnisse angestrebt werden soll. Das *Feedback* wird daher zu einem Schlüsselproblem der Systementwicklung.

Abschließend sei gesagt: Die Qualitätssicherung wird nicht einfach durch bildungsferne Milieus oder die Regelungsdichte der Verwaltung erschwert. Schwierigkeiten mit der Schule sind auch *hausgemacht* und sie betreffen nicht nur die aus schulischer Sicht falschen Milieus. Die Einstellung von Schülern und Eltern zur Schule wird nicht leichter, wenn

- weder Lernprogramme noch transparente Verhaltensregeln vorhanden sind,
- die Bewertungsmaßstäbe der Schülerbeurteilungen nie explizit gemacht werden,
- die Lehrkräfte keinem Assessment unterliegen,
- die Schule nur zum Schein Entwicklungsarbeit betreibt
- und eine wirkliche Zielorientierung nicht vorhanden ist.

In diesem Sinne sind Standards nötig. Ich vermute, dass man den ideologischen Streit um die Ausrichtung der Schule, der in Deutschland, worauf schon Georg Picht (1965, 22) verwiesen hat, mit Positionsnahmen aus dem wilhelminischen Kaiserreich zu tun hat, nur dann auskühlen und versachlichen kann, wenn tatsächlich eine Bildungssteuerung einsetzt, die innere Flexibilität verwirklicht, vom Resultat

ausgeht und dafür überzeugende Daten zur Verfügung hat. Ganztagschulen sind nicht zuletzt in dieser Hinsicht eine Chance.

Anmerkungen

- 1 „Zunehmend mehr Eltern möchten Familie und Beruf vereinbaren. Sie wünschen sich qualitativ hochwertige und flexible ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote. Ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsschulen entspricht damit besser den heutigen Bedürfnissen an eine moderne Infrastruktur im Bildungsbereich“ (Ganztagsschulen o.J.).
- 2 „Mit Ganztagsschulen können Bildungsbarrieren abgebaut und soziale Ausgrenzungen verhindert werden ... Ganztagsschulen mit pädagogischem Profil machen eine gezielte individuelle Förderung von Talenten erst möglich. Ganztagsschulen schaffen auch mehr Raum für persönliche Begegnung zwischen Schülern und Lehrkräften und die Verbindung von fachlichem und sozialem Lernen“ (ebd.).

Literatur

- Busemann, B./Oelkers, J./Rosenbusch, H. (Hrsg.) (2007): *Eigenverantwortliche Schule – Ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure*. Köln.
- Ganztagsschulen – das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. O.J.; <http://www.bmbf.de/de/1125.php> (Zugriff auf die Seite: 1. Mai 2008).
- Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“; http://www.bmbf.de/252_4786.html (Zugriff: 15. Februar 2003).
- Oelkers, Jürgen (2003): *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim/Basel.
- Oelkers, J./Reusser, K. (2008): *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Picht, Georg (1965): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München.
- Ravitch, Diane (1995): *National Standards in American Education. A Citizen's Guide*. Washington, D.C.
- Renz, Monika (2003): *Ganztagsschule im Ausland – eine Selbstverständlichkeit? Das Beispiel England, Frankreich, Schweden, Finnland und Italien*. In: *Schulverwaltung* Heft 1.